

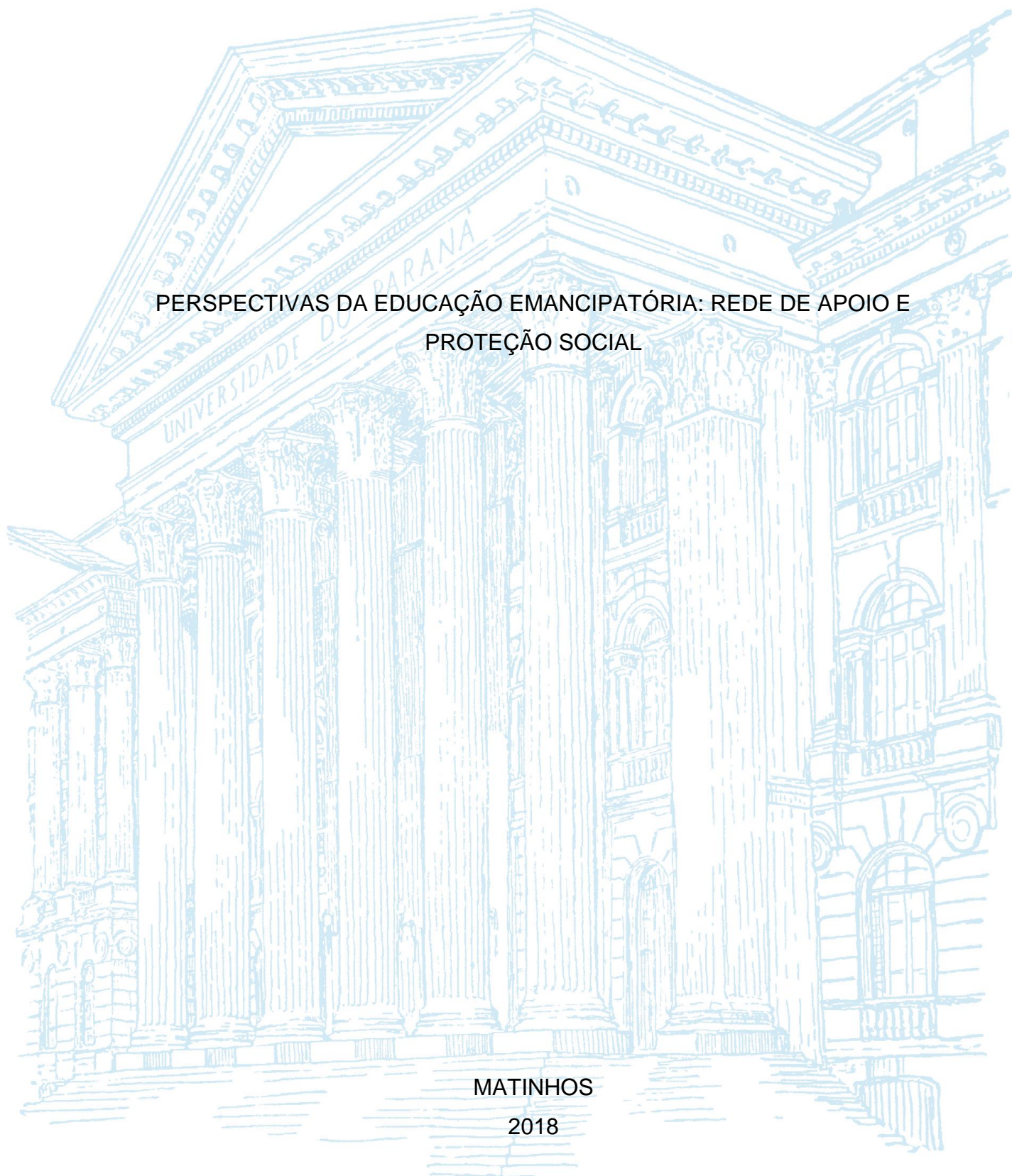
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CASSIANO KAYAN CORDEIRO FRANÇA

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REDE DE APOIO E  
PROTEÇÃO SOCIAL

MATINHOS

2018



CASSIANO KAYAN CORDEIRO FRANÇA

PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REDE DE APOIO E  
PROTEÇÃO SOCIAL

Trabalho apresentado ao curso de Serviço Social da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes.

MATINHOS

2018

## TERMO DE APROVAÇÃO

CASSIANO KAYAN CORDEIRO FRANÇA

### PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA: REDE DE APOIO E PROTEÇÃO SOCIAL

TCC apresentado ao curso de Serviço Social em 06/12/2018, Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Serviço Social.

\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_  
Orientador(a), Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_  
Prof(a). Dr(a). \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Paraná.

\_\_\_\_\_  
Prof(a). Msc. \_\_\_\_\_  
Universidade Federal do Paraná.

Matinhos, 06 de dezembro de 2018.

**Para Adriana Cordeiro**

## **AGRADECIMENTOS**

Às grandes mulheres de minha vida: Doraci, Aline, Teresa, Adriana, Luciane, Cristina, Daniele, Giovana e Alice, que são minhas fontes de inspiração, de força de vida e esperança.

Ao meu orientador Maurício Cesar Vitória Fagundes, que me mostrou os caminhos da pesquisa e despertou o interesse e paixão pelo estudo de Paulo Freire.

À Édina Mayer Vergara, que durante a graduação, tornou-se minha grande fonte de inspiração. A ela todo meu carinho e admiração.

Ao Grupo de Pesquisa Universidade Escola, que foi a base fundamental para a existência deste trabalho. Agradeço também a todos os professores integrantes do grupo, e as experiências trocadas ao longo desses anos.

À Universidade Federal do Paraná, também as políticas afirmativas de assistência estudantil, que sem elas, não seria possível chegar até o final desta graduação.

Aos professores do curso de Serviço Social da UFPR - Setor Litoral.

À Assistente Social Queila, pela oportunidade de estágio no Ministério Público do Paraná, e os ensinamentos de que não se deve falar de trabalho a todo momento na vida.

Ao Assistente Social Rafael, que viabilizou a vaga de estágio no Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, onde pude vivenciar brevemente a rotina de um hospital universitário.

Às amigas: Ana Flávia, Caroline, Josi e Tanata. Que fizeram das noites desses últimos quatro anos, as mais divertidas e especiais.

A Carlos, pela cumplicidade e força, para além dos momentos bons e ruins.

A todos os amigos e colegas aqui não citados, mas que fizeram desse processo uma vivência que jamais será esquecida.

Obrigado por todos os momentos vividos!

*Run fast for your mother run fast for your father  
Run for your children for your sisters and brothers  
Leave all your love and your longing behind  
You can't carry it with you if you want to survive*

*The dog days are over  
The dog days are done  
Can you hear the horses  
'Cause here they come*

*The dog days are over  
The dog days are done  
The horses are coming  
So you better run*

Florence + the Machine

## RESUMO

O estudo em exposição coloca em evidência o projeto Parceria Universidade Escola: Possibilidades de Desenvolvimento Profissional Docente, que buscou analisar os impactos na formação continuada de professores por meio do curso de especialização intitulado Gestão Processos em Educação, Diversidade e Inclusão – GPEDI. Este trabalho tem como objetivo, documentar a pesquisa qualitativa que foi desempenhada no programa de iniciação científica da Universidade Federal do Paraná durante os anos de 2015 a 2018, de modo a relatar a experiência ao longo do processo ensino, pesquisa e extensão na graduação de Serviço Social. A pesquisa tem como intenção a identificação das alternativas institucionais que se encontram disponíveis para as redes de apoio e proteção social com o enfoque no fortalecimento e a organização da comunidade escolar, melhor qualificação da docência e da educação. Foi possível perceber durante o processo de aprendizagem, que os profissionais da educação envolvidos nos espaços de formação continuada, passaram a atuar em uma perspectiva crítica, capazes de enxergar a realidade com um olhar emancipatório. É possível mudar a lógica de educação ensimesmada de transferência de conhecimento das escolas públicas do país, que a escola como estrutura e espaço de gestão democrática, necessita de uma rede de proteção social ativa para garantir a assistência aos enfrentamentos das questões sociais, de forma a potencializar a mediação entre escola e comunidade.

Palavras-chave: Educação Emancipatória. Formação Continuada. Rede de Proteção Social.

## **ABSTRACT**

The study in exhibition highlights the project University School Partnership: Possibilities of Professional Teacher Development, which sought to analyze the impacts on the continuing education of teachers through the specialization course entitled Management Processes in Education, Diversity and Inclusion - GPEDI. This paper aims to document the qualitative research that was performed in the scientific initiation program of the Federal University of Paraná during the years of 2015 to 2018, in order to report the experience throughout the process teaching, research and extension in the graduation of Service Social. The research intends to identify the institutional alternatives that are available for support networks and social protection with the focus on strengthening and organizing the school community, better qualification of teaching and education. It was possible to perceive during the learning process that the professionals of the education involved in the spaces of continuous formation, began to act in a critical perspective, able to see reality with an emancipatory look. It is possible to change the logic of the so-called knowledge transfer education of the country's public schools, that the school as a structure and a space for democratic management, needs an active social protection network to guarantee assistance in confronting social issues, in order to mediation between school and community.

**Keywords:** Emancipatory Education. Continuing Education. Social Protection.



## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – SISTEMA DE GARANTIA DE DIREITOS.....	32
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS**

CadÚnico – Cadastro Único para Programas Sociais

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CAOP – Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança e Adolescente

CFESS – Conselho Federal de Serviço Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

GPEDI – Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão

GPEUE – Grupo de Pesquisa Universidade Escola

HC – Hospital de Clínicas

IC – Iniciação Científica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC – Ministério da Educação

MPPR – Ministério Público do Estado do Paraná

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

SUS – Sistema Único de Saúde

UFPR – Universidade Federal do Paraná

URATE – Unidade Regional de Apoio Técnico Especializado

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2. PARCERIA UNIVERSIDADE ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DOCENTE.....</b>	<b>14</b>
2.1. GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – GPEDI.....	14
<b>3. GRUPO DE PESQUISA UNIVERSIDADE ESCOLA - GPEUE.....</b>	<b>19</b>
3.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	21
<b>4. REDE DE APOIO E PROTEÇÃO SOCIAL.....</b>	<b>28</b>
4.1. O OLHAR DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A REDE DE PROTEÇÃO.....	36
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>40</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O estudo retratado neste trabalho é o resultado da trajetória acadêmica e experiência desenvolvida entre os anos de 2015 a 2018 ao longo da vivência do Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no projeto de pesquisa intitulado Parceria Universidade Escola: Possibilidades de Desenvolvimento Profissional Docente. Dentre os objetivos da iniciação científica está o de incentivar a participação dos estudantes de graduação em projetos de pesquisa, para que desenvolvam o pensamento científico e criatividade e aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa, ao desenvolvimento e transferência de novas tecnologias e inovação sob a orientação de pesquisadores qualificados, despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino médio e profissional da rede pública, mediante participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, estimular o aumento da produção científica, possibilitar interação entre Ensino Médio-Graduação-Pós graduação, entre outros.

No que diz respeito a minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de ingressar no Programa de Iniciação Científica (IC) da UFPR sendo Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, edital 2015 a 2017, atuando como voluntário no edital de 2018. Na iniciação científica, pude integrar o projeto de pesquisa “Parceria Universidade e Escola: Possibilidades de Desenvolvimento Profissional Docente” aqui em estudo, que objetivou analisar os impactos na formação continuada de professores, tomando como campo de estudo o Curso de Especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão (GPEDI) da UFPR, que fomentou a educação emancipatória, a formação continuada, a experiência e a inovação com base na vertente teórica de Paulo Freire.

Em 2017, no quinto período da graduação, fui aprovado no teste seletivo de admissão para estagiários do Ministério Público do Estado do Paraná – MPPR, na “13ª Unidade Regional de Apoio Técnico Especializado – URATE – Serviço Social” da comarca de Paranaguá. Pude exercer algumas atividades ao longo do período de estágio, tais como: a elaboração de relatórios de visitas, atendimento e entrevista para estudo de casos, encaminhamentos e orientações na área sóciojúridica.

Também realizei o acompanhamento nos conselhos de direitos do município (Saúde, Criança e Adolescente e Assistência Social), obtendo conhecimento e vivência na área de participação e controle social, execução jurídica e a gestão municipal. No sexto semestre, ingressei como estagiário no Complexo Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná, atuando no Setor de Transplante de Medula Óssea, que, junto com a orientação do supervisor de campo e residentes do HC – UFPR, pude conhecer a realidade socioeconômica dos pacientes pré-transplante observando a intervenção técnico-operativo do assistente social no âmbito da saúde.

As atividades desenvolvidas ao longo do processo de aprendizado da iniciação científica foram realizadas semanalmente no Setor Litoral da UFPR, seguindo um plano de trabalho que teve início em 2015 e término em 2017. Foi trabalhado coletivamente com um grupo composto pelo professor orientador Maurício Cesar Vitória Fagundes, alunos bolsistas de iniciação científica júnior do ensino médio e dois bolsistas de iniciação científica da graduação para a realização do aprofundamento conceitual dos caminhos da pesquisa. Enquanto Grupo de Pesquisa Universidade Escola (GPEUE) pudemos desenvolver atividades bibliográficas e qualitativas pautadas no cronograma construído pelo projeto, como a organização de um quadro analítico geral que apontasse os professores e as Instituições (escolas e/ou secretarias municipais/estaduais de educação) que participaram do GPEUE e do Curso do GPEDI, que preencheram os critérios desejáveis com os objetivos da pesquisa, a análise das condições objetivas de acesso às mesmas pelo grupo de pesquisa. Houve também a localização das experiências, dos professores, escolas e/ou secretarias de educação, os quais passam a denominar de sujeitos da investigação, eleitos para o estudo. Ao longo da pesquisa, pretendeu-se incluir sujeitos com trajetórias distintas, tanto em relação às suas origens e desenvolvimento, quanto às culturas desses sujeitos relativas ao tema escolhido, dos processos de ensinar e aprender e das estratégias de desenvolvimento profissional docente. A Descrição, usando os princípios de inspiração etnográfica, dos sujeitos de pesquisa, em especial ligados ao tema, que é foco do estudo. Para essa possibilidade, tencionou utilizar, além dos documentos já mencionados, entrevistas com pessoas-fontes. A Identificação dos saberes presentes na ação docente desses sujeitos e/ou intencionalidades presentes em seu discurso relacionadas com sua formação profissional docente.

Para tal, as entrevistas semiestruturadas foram fundamentais neste processo. Como tema da pesquisa aqui em exposição, constituiu-se grupos focais para análise das problemáticas que envolvem as alternativas/vivências institucionais (secretarias de educação, escolas e núcleos regionais de educação) como suporte na construção de redes de apoio e proteção social para fortalecer a ação pedagógica e sua melhor qualificação, com o objetivo de mapear as estratégias e resultados alcançados.

O trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, busquei relatar e descrever a rica vivência do curso de especialização em Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão (GPEDI) por meio da obra “Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão”, organizado pelos docentes da UFPR Setor Litoral que atuam e/ou atuaram no processo histórico teórico-metodológico e prático de todo o projeto de pesquisa, desde sua gene, finalização e multiplicação.

No capítulo dois, procurei trazer os aspectos fundantes e a trajetória do exercício da pesquisa. Através de minha atuação como pesquisador de iniciação científica e parte do Grupo de Pesquisa Universidade Escola, abordo neste capítulo, a resolução do estudo a partir do que foi proposto no plano de trabalho do projeto já relatado aqui.

Por fim, no último capítulo, foi possível em conjunto da orientação da professora Édina Mayer Vergara, construir a problematização das redes de apoio e proteção social das escolas nos municípios em que o projeto atuou. Através dos relatos dos docentes/educadores pós-curso do GPEDI, realçamos a importância deste estudo e elencamos proposições de gestão participativa e empoderamento dos sujeitos, quanto aos serviços públicos e a participação social.

O Projeto Parceria Universidade Escola, o GPEDI e o GPEUE, buscaram a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, propuseram a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes, a reorganização da relação teoria/prática, o protagonismo de estudantes e professores e a aproximação da Universidade com a Escola. Realça-se ao leitor, que a vivência aqui relatada, é fruto da experiência de não apenas profissionais da educação, mas de pessoas comprometidas com a emancipação humana por parte de uma educação libertadora, rejeitando ativamente qualquer prática autoritária que venha reprimir o direito a pluralidade dos sujeitos e de suas mais diversas ideologias.

## 2. PARCERIA UNIVERSIDADE ESCOLA: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A construção desta pesquisa orienta-se pelos princípios do Projeto Político Pedagógico da Universidade Federal do Paraná - UFPR – Setor Litoral: **conhecer e compreender** as diferentes expressões da questão social e suas demandas, numa reflexão-ação envolvendo a aprendizagem, a pesquisa e a extensão para que cada sujeito da Educação sustente seu **propor e agir** em formação continuada, fomentando possibilidades de transformação societária do entorno que habita.

Esta é a intencionalidade maior e que, fundamentada na matriz investigativa que discute a Parceria Universidade Escola, qual acentuou as Possibilidades De Desenvolvimento Profissional Docente e para isto se construiu com fundamentos teóricos e com os textos das políticas públicas sociais - federativas, estaduais e municipais do Litoral Paranaense - em especial, assistência, educação e saúde.

### 2.1. GESTÃO E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO - GPEDI

O processo de experiência do projeto Parceria Universidade Escola: Possibilidades de Desenvolvimento Profissional Docente, em estudo, se deu entre os anos de 2012/2015, onde atuou organicamente na formação de professores da rede pública de ensino, do ensino básico em parceria com o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. O projeto nasceu da discussão da possibilidade de formação continuada para professores, buscando romper com o paradigma tradicional, fomentando o acesso da comunidade as estruturas da Universidade.

O projeto de formação continuada derivou em um curso de especialização, intitulado Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão (GPEDI), foi desenvolvido por docentes e técnicos do Setor Litoral e abrangeu profissionais da educação vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica dos municípios do Litoral do Paraná e Vale do Ribeira Paranaense. O curso propôs além da formação em uma perspectiva emancipatória, a aproximação das secretarias municipais de educação dos municípios envolvidos, ampliando e consolidando a colaboração da comunidade regional envolvida na

articulação institucional da UFPR Litoral, que ocasiona, segundo Fagundes (2016, p.14) “como possibilidade de contribuir com a construção de uma escola participativa, crítica e reflexiva com metodologias inovadoras e que também abarque a escola do campo”.

O curso Gestão e Processo em Educação, Diversidade e Inclusão, contemplado em um edital do MEC/SECADI, desenvolveu-se com os docentes dos municípios do Litoral e do Vale do Ribeira do estado do Paraná que abrangeu 14 municípios. O GPEDI teve como propósito trabalhar com os professores da rede pública municipal e estadual, levando em consideração que, historicamente, esses professores desenvolvem suas docências com uma população que tem ficado de lado quanto ao desenvolvimento de investimentos públicos. Os processos de formação continuada, visou desenvolver e qualificar a ação docente, pautado na intenção da educação emancipatória e partindo da concepção Gramsciana, da ideia de formar intelectuais orgânicos, do mesmo modo que pudessem realizar a multiplicação desta mesma perspectiva. Foi eleito como público-alvo, os profissionais que atuavam na educação infantil e séries iniciais, do espaço urbano e do campo, com o intuito de romper com a formação tradicional, propondo ao GPEDI como fomentador para tratar temas atuais para a formação, como a gestão democrática e a inclusão.

Esse projeto teve a oportunidade de efetivar os pensares e fazeres entre a Universidade e a Escola, possibilitando uma formação que teve como princípio trabalhar a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A proposta Universidade-Escola colocou a realidade como ponto de partida e retorno da formação, assim sendo, foi possível observar que o sentimento de pertencimento e o empoderamento dos sujeitos cursistas foram evidenciados.

Desde sua gênese, o GPEDI foi, como descreve Fagundes (2016) construído a muitas mãos, portanto o caráter coletivo pode permear o planejamento, a execução e a avaliação do projeto como um todo. A busca por contemplar outro tipo de formação, que não fosse pautada no paradigma dominante da educação bancária, desconexa das mais distintas realidades, ou seja, o GPEDI tinha a organicidade de que não iria reproduzir tal lógica, não atuaria como mero certificador para seus participantes, neste mesmo sentido:



[...] tínhamos clareza da orientação político-pedagógica do que buscávamos construir. O desejo de uma formação que fizesse sentido à falta de sentido já demarcada por outras formações de perspectiva burocrática e bancária, de orientação tradicional. (FAGUNDES, 2016, p. 16).

O desafio principal do GPEDI foi a construção de um grupo que embarcasse representações dos municípios do Litoral e Vale do Ribeira Paranaense, assim respectivamente: Guaraqueçaba, Antonina, Morretes, Paranaguá, Pontal do Paraná, Matinhos, Guaratuba, Rio Branco, Itaperuçu, Cerro Azul, Doutor Ulysses, Adrianópolis, Tunas do Paraná e Bocaiúva do Sul). Totalizaram 14 municípios.

Foi realizado o contato com cada secretaria de Educação dos municípios, explicitado a intencionalidade do projeto junto da possibilidade de uma bolsa para os participantes que dessem continuidade no curso em sua segunda fase, logo após, houve também o contato com professores da rede estadual de ensino, desta maneira, o GPEDI entendeu que mais uma paradigma estava sendo superado, ou seja, a formação continuada passava a se desenvolver com os professores do município, independentemente do nível de ensino ou das redes (municipais ou estadual) em que os docentes atuavam.

O GPEDI propôs formar uma grande parceria com os docentes da rede pública, com o viés de aprofundar os conhecimentos da docência auto ligado ao contexto das variadas realidades encontradas nos municípios. O curso foi projetado para que proporcionasse aos seus participantes uma capacitação capaz de transformá-los em formadores na perspectiva emancipatória, sujeitos de suas formações e da formação de seus pares (FAGUNDES, 2016).

Como proposta orgânica, o GPEDI selecionou quatro professores por município participante. A primeira fase foi denominada de “Formação dos Formadores”, teve 220 horas/aula e totalizou 56 docentes participantes. A intenção do projeto era que o curso atendesse a realidade dos professores inseridos, sendo que o Vale do Ribeira está localizado a 170 quilômetros de distância do Setor Litoral da UFPR. Por tal dificuldade, o GPEDI precisou pensar em alternativas para contemplar essa realidade. Se as pessoas desses lugares estão sendo excluídas dos processos educativos oferecidos pela universidade, por motivos de distância e/ou socioeconômicos, coube ao projeto o desafio de quebrar com mais este paradigma encontrado, de que se existe impedimentos para que os docentes chegassem até a universidade, a universidade tinha como dever chegar até eles. Dessa forma, o GPEDI desenvolveu-se em dois locais: no Setor Litoral da

Universidade Federal do Paraná em Matinhos, e no lado esquerdo do Vale do Ribeira, em Cerro Azul. Desse modo o curso que inicialmente foi pensado em apenas uma turma, foi dividido em duas, totalizando dois grupos de 28 profissionais da educação.

Nos primeiros encontros, houve a descoberta que as dificuldades de deslocamento dos cursistas dos municípios do Vale do Ribeira eram ainda maiores, havendo uma estrada (cerca de 40 quilômetros) sem pavimentação entre o lado direito e esquerdo do Vale, que, nestas circunstâncias, pela precariedade e falta de manutenção, servia para dividir e isolar o vale em duas regiões. Diante das dificuldades, o GPEDI começou a perder alguns professores gradativamente ao longo do curso. Foi realizada uma avaliação e replanejamento do curso em andamento e houve a criação de uma terceira turma do lado direito do Vale do Ribeira, com sede no município de Tunas do Paraná, como resposta às dificuldades e desafios encontrados. Mesmo assim, nem tudo foi possível abranger, os representantes do município de Doutor Ulysses foram perdidos, pois estes ficavam isolados por outra estrada de terra, assim ficando impossibilitados em dar continuidade ao curso do GPEDI. Outra perda que cabe relatar, foi em relação a Itaperuçu do Sul, a secretaria de educação do município aderiu a uma instituição privada para sua formação. Na intenção de “nenhum a menos”, coube como alternativa para suprir as 8 vagas restantes, o contato com a secretaria de educação do município de Colombo, onde houve um excelente retorno, assim sendo, as 56 vagas iniciais do curso do GPEDI foram novamente contempladas.

Com a proposta Instituída e legitimada pelo grupo em seu número total, a primeira fase denominada “Formação dos Formadores” propôs construir, conforme Freire (1996), subsídios para que pudessem re-constituir conhecimentos contextualizados por suas distintas realidades, objetivando a multiplicação da formação de caráter emancipatório na segunda fase do curso. A fase de Multiplicação, teve duração de 160 horas/aula e foi organizado pelos multiplicadores. Os professores cursistas e multiplicadores organizaram turmas compostas por grupos de 15 a 20 docentes da rede pública e educadores não-formais dos municípios atuantes. A perspectiva Gramsciana da formação do intelectual orgânico, possibilitou a estes docentes multiplicadores do GPEDI a criação de círculos de diálogos com seus pares. No diálogo, cada cursista multiplicador buscou a contextualização dos conhecimentos da primeira fase do projeto, empoderando-se

para romper com a lógica tradicional de transferência de conhecimento tendo o potencial de propor e agir por entre a dialética pesquisa-ensino como processo social da construção do conhecimento e leitura da realidade.

### 3. GRUPO DE PESQUISA UNIVERSIDADE ESCOLA – GPEUE

Neste capítulo, abordamos a partir da formação dos docentes no curso do GPEDI, a pesquisa qualitativa desenvolvida ao longo de 2016 e 2017 pelo GPEUE decorrente aos encontros semanais de iniciação científica na UFPR Setor Litoral. Buscamos analisar a vivência na pós-graduação dos Docentes (alunos do GPEDI) a partir das respostas de uma série de perguntas feitas através da metodologia de entrevista semiestruturada, buscando compreender como se deu a prática de trabalho após a conclusão do curso.

Este trabalho de conclusão de curso problematiza as quatro categorias abordadas na pesquisa: a educação emancipatória, a formação continuada, a experiência e a inovação.

Partindo do material já extraído das entrevistas, foi estruturado e organizado um quadro analítico que permitiu compreender ações e os impactos em territórios de desenvolvimento profissional docente dos diferentes níveis. Um dos olhares foi direcionado às práticas e estratégias utilizadas pelos professores pesquisados, da rede pública da educação básica, no melhoramento de sua gestão na perspectiva inovadora e inclusiva dos processos pedagógicos e como se deu o processo de inclusão. Identificar as alternativas e vivências institucionais, municipais e estaduais, encontradas para sua participação nas redes de apoio de proteção social para fortalecer a organização da comunidade escolar e melhor qualificar a docência e a educação, mapeando suas estratégias e resultados alcançados.

Para construir a base de dados definiu-se pela abordagem qualitativa em educação, que segundo Bogdan e Biklen (1994), caracterizam-se por: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A partir da diversidade encontrada no campo, pudemos definir procedimentos comuns em torno de um mesmo objeto ou situação pedagógica articulando com a organização do quadro analítico, de caráter resolutivo, para compreender a visão dos docentes pós-GPEDI. Usando princípios de inspiração etnográfica levou em conta a localização de experiências de professores, escolas e secretarias municipais

de educação sendo o objeto de estudo, compreendendo trajetórias e realidades distintas em relação com a cultura dos sujeitos. A identificação dos saberes presentes na ação docente desses sujeitos e a intencionalidade presentes em seus discursos relacionando com a formação profissional docente, onde as entrevistas semiestruturadas são fundamentos para a observação das atividades em campo. Foram entrevistados 20 professores cursistas tendo como critério para seleção a sua localização em diferentes municípios, considerando a possibilidade de apresentarem distintas realidades. A escolha dos sujeitos foi orientada para contemplar às áreas e níveis de atuação desses docentes.

Cada vez mais os processos de formação continuada dos professores da educação básica do ensino público têm sido estimulados por meio de políticas públicas. Porém, é possível observar que, em um número bem expressivo, o desenvolvimento desses processos tem se dado de forma burocrática e pontual, como possibilidade de fazer cumprir os planos de carreira estabelecidos pelos municípios e pelo Estado, ao menos no que se refere a realidade do Litoral do Paraná e do Vale do Ribeira e demais municípios do Estado do Paraná. Em face disso, entendemos que esta pesquisa pôde revelar a importância no investimento em processos de educação continuada que aporte situações concretas referentes às realidades dos professores, de modo que possam retornar a elas, instrumentalizados, após a reflexão qualificada sobre suas práticas. Fundados nessa convicção, foi projetado a hipótese de que os cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento e/ou extensão pautado no princípio emancipatório, quando desenvolvido tendo a pesquisa como princípio formativo, contribui para o desenvolvimento profissional docente dos professores envolvidos, na perspectiva do exercício de uma educação de melhor qualidade (FAGUNDES, 2016).

A interpretação dos dados foi realizada inspirada na análise de conteúdo, respeitando a inspiração etnográfica que inclui olhar o fenômeno estudado na sua inserção social, temporal, política e cultural. O tratamento dos dados pretendeu ter por base alguns indicadores de inovação pré-estabelecidos e alicerçados em estudos de Cunha (2006) e Forster (2011), assim caracterizando a ruptura com a forma tradicional de aprender, tendo a compreensão do conhecimento a partir de um olhar epistemológico problematizador das metodologias educativas com princípio positivista da ciência moderna, a gestão participativa propondo o gerenciamento e participação dos sujeitos envolvidos no processo desde sua gênese até a avaliação,

a reconfiguração de saberes que requer a supressão ou diminuição da dualidade proposta pela ciência moderna como ação reflexão, teoria e prática, sentimento e racionalidade, a reorganização da relação teoria e prática, alterando a lógica moderna de que a teoria precede a prática, a perspectiva orgânica no processo, apreensão especialmente das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham o processo de ensinar e aprender, a mediação, intermediação que favorece as intervenções que possibilitem a aquisição e compreensão do conhecimento visando o protagonismo de estudantes e professoras que embora estejam posicionados distintamente, são sujeitos ativos da prática pedagógica e suas aprendizagens.

### **3.1. RELATO DE EXPERIÊNCIA: ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS**

Enquanto bolsista de iniciação científica, coube a tarefa como integrante do projeto, a análise dos aspectos principais que o quadro analítico contemplou em sua organicidade. A cerca da compreensão sobre educação emancipatória, foi relatado por parte dos professores, os seguintes depoimentos:

“É aquela educação que dá condições ao cidadão fazer escolhas, aquele que entende a situação, e que possa agir diante suas escolhas”;

“Educação emancipatória em minha opinião é aquela que emancipa o sujeito, em todos os sentidos. Questão política, principalmente, a educação emancipatória ela auxilia muito na questão política”;

“É quando você já tem conhecimento daquilo e vai fazer com que isso melhore futuramente”.

Buscamos como ponto de referência, a obra Medo e Ousadia (1986, p. 40), onde Ira diz a Freire a respeito de emancipação:

Os professores aprendem os limites da aplicação da educação libertadora aplicando-a e a mesma coisa vale para qualquer ato de transformação política – ao tentar fazer a transformação, aprendemos como fazê-la, e os limites dentro dos quais atuamos. Quando aprendemos os limites, os limites reais, em nossas salas de aula ou em outras áreas da sociedade, também obtemos algum conhecimento concreto sobre quanto, ou até quão pouco, pode ser alcançado.

Foi possível ao longo dos anos de 2015, 2016 e 2017, conhecer e compreender alguns dos principais conceitos de Paulo Freire, que sob a supervisão do orientador do projeto de pesquisa e iniciação científica, pudemos traduzir os depoimentos dos professores entrevistado pautados na vertente filosófica Freireana, que embasou, como um todo, toda a trajetória e experiência dos últimos anos.

No processo pedagógico de educação emancipadora, é enfatizado por Freire, a importância de o saber falar e do saber ouvir: “é escutando que aprendemos a falar. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (1996, p. 71). A experiência no projeto, foi delineado na contribuição de Freire, quando este nos diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 48), no qual entendemos que tal lógica é baseada na valorização das trocas de saberes e experiências de cada sujeito, estabelecendo uma relação de igualdade onde ninguém é inferior, superior ou provido de mais inteligência que o outro, sendo possível originar processos coletivos, dialógicos e colaborativos. Assim, a “ação política ao lado dos oprimidos deve ser uma ação pedagógica no verdadeiro sentido da palavra e, portanto, uma ação com os oprimidos” (FREIRE, 1979, p.43).

Outro ponto de estudo, foi o aprofundamento ao conceito de formação continuada, entendemos que formação como um processo intrínseco à condição humana, constitui-se durante toda a vida e é afetada pelas ocorrências das trajetórias, em um caminho orientado por princípios que organizam a prática que se renova a cada novo momento de tomada de decisão. Assim, Nóvoa (1995, p.25) nos lembra que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Tal formação ocorre em consonância com a visão que o professor tem de sua profissão. Buscamos novamente Nóvoa, que transpõe esta questão quando acrescenta que "os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão" (1995, p.25). Nessa mesma perspectiva apontada pelo autor, alguns entrevistados afirmaram que:

“formação continuada é a busca do aprendizado, a continuidade da busca do conhecimento. Você nunca vai chegar a conhecer tudo. Você está sempre procurando mais conhecimento”;

“A transformação do conhecimento já adquirido num novo conhecimento”;

“Muito importante (a formação continuada) para os professores, para os funcionários, para manter a qualidade do ensino, para abrir a mente, para tudo eu acho que tem que ter formação continuada sempre em todas as áreas da escola”.

A busca pela formação ampla é interessante de ser observado, nos remetendo à exploração de representações contidas na infância e na adolescência, tempo em que a curiosidade é latente e a dúvida é companhia inseparável. Morin afirma que "todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto" (2002, p.37). Porém, ainda mais importante do que possuir diversos saberes, é conseguir organizá-los de forma que possamos interligá-los significando-os. Desta forma, “conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele” (idem).

Tais compreensões exigem novas formas de pensar à docência. Somos frutos, enquanto pesquisadores e docentes em análise neste estudo, de uma proposta escolar disciplinar, inspirada na ciência moderna. Alterar paradigmas requer um compromisso com a mudança e, também, a construção de novas formas de compreender o conhecimento e a aprendizagem. Esses desafios se apresentaram para o campo da formação nos locais onde o GPEDI foi desempenhado.

Marcelo García (1999) aponta as inúmeras interpretações sobre o conceito de formação. Nelas existe o elemento pessoal, que se expressa na forma de



valores, metas, além do componente técnico. Também é conservada a relação da cultura e da ideologia que dão significado ao processo formativo, nesse sentido, o conceito de formação envolve o pessoal e o desenvolvimento intencional dos sujeitos que deverão assumir a intenção de formar-se. Assim será possível aproveitar os contextos variados, incluindo os locais de aprendizagens, favorecendo o aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Quanto a experiência, outra categoria foco da pesquisa, foi notado que a grande maioria dos entrevistados, estão inseridos nos espaços ocupacionais há muitos anos e que passaram entre os variados níveis da profissão, desde a educação infantil, o ensino básico, e o ensino superior. Destacamos os seguintes relatos:

“Iniciei com educação infantil, a educação básica, séries iniciais, fui professora, coordenadora e atuei na educação superior no curso de pedagogia na UNIPAR em Arapongas”;

“Eu me formei fazem 10 anos, trabalhei durante 4 anos com alunos dos anos iniciais de 1ª a 4ª serie, hoje não é de 1ª a 4ª serie, hoje é de 1º a 5º ano. Depois passei a trabalhar no estado. São 9 anos de atuação junto com o aluno, dentro de sala de aula”;

“Graduei em matemática, no segundo período comecei a trabalhar em escolas. Trabalhei em escola rural multi-seriada, eram quatro turmas para dois quadros divididos em uma sala de aula, além de professora era merendeira também”.

Os professores são protagonistas da missão educativa que a escola possui, através da relação que estabelecem com seus estudantes, é no cotidiano do ambiente escolar que colocam em prática seus saberes específicos que serão utilizados e mobilizados para que cumpram suas demandas, atuando como mediadores entre os estudantes e o conhecimento historicamente produzido.

Larrosa (2002) aponta que, nas últimas décadas, o campo pedagógico tem se mostrado dividido entre os técnicos partidários da educação como ciência, e os

críticos que a pensam como práxis política. Propõe o autor, entretanto, uma reflexão a partir da experiência/sentido:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a im-posição (nossa maneira de impormos), nem a pro-posição (nossa maneira de propormos), mas a ex-posição, nossa maneira de ex-pormos, como tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (LARROSA. p. 24).

A experiência representa algo que se prova, contingente, singular e ligada na perspectiva de perigo e travessia.

Quanto ao saber que a experiência oportuniza, entende-se segundo Larrosa (2002), por algo que se adquire no processo que responde ao que acontece, pois refere-se ao sentido que é dado ao acontecimento. Portanto, este saber é individual, particular e tem a ver com a forma de ser e estar no mundo, “A experiência e o saber que dela se deriva são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida” (p.27). Argumenta que a experiência é algo que acontece quando algo nos toca diretamente e não algo que assistimos acontecer. Além disso, é pontuado que atualmente as experiências têm sido raras, pois estamos organizados de forma a nos proteger delas ou para que elas não nos atinjam. Portanto, há uma tendência de empobrecimento da experiência.

A inovação, última categoria abordada na pesquisa, foi utilizada uma questão chave para identificar o que os professores entrevistados entendiam por “educar além do tradicional”. Referente a esta categoria, evidenciamos algumas reflexões:

“O ensino tradicional já há muito tempo não traz resultado. Então você trabalhar com a educação além do tradicional é você inovar a sala de aula, trazer inovações. Não só na questão metodológica, mas trazer conteúdos diferentes”;

“quebrar paradigmas para alavancar esse conhecimento dos alunos, porque eles têm muito conhecimento, eles trazem muita coisa e às vezes não conseguimos ir lá, pegar o que eles querem, não conseguimos, e daí ficamos só no tradicional aí eles não aprendem”;

"É ir em busca de conhecimentos novos, através das novas tecnologias, é ficar inserido no mundo das novas tecnologias, em busca de outras formas de sair daquele tradicional, da mesmice...", ou seja, há necessidade de lançar-se na busca de novos caminhos.

Entendemos que a inovação requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Ou seja, requer um rompimento, na perspectiva da superação do paradigma moderno na busca pelo paradigma emancipatório. Portanto, o conhecimento é (re)conceituado, bem como a orientação da ação pedagógica, logo criando-se uma possibilidade de romper com a maneira tradicional de ensinar e aprender.

Cunha (2009) alerta que a inovação pressupõe uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas. A autora afirma ainda que:

ao tomar a inovação com algo abstrato, perde-se a noção de que ela se realiza em um contexto histórico e social, porque é um processo humano. A inovação existe em determinado lugar, tempo e circunstância, com o produto de uma ação humana sobre o ambiente ou meio social (p. 223).

Das várias pesquisas desenvolvidas por Cunha (2009), junto com professores universitários, aponta como decorrentes deles, a compreensão da existência de “pedagogias universitárias no plural”, em contraponto com uma visão generalizadora que percebe as práticas de ensinar e aprender em uma única direção. Nessa mesma direção, aponta achados de pesquisa com distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Cita que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus estudantes; há aqueles que se referem a forma de gestão coletiva do trabalho, enquanto outros testam novas metodologias; há os que imbricam

diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há os que procuram articular diretamente a teoria à prática; há os que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há os que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos estudantes numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processo interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo.

Por fim, é essencial destacarmos que, vivemos num mundo em que se almeja a aceleração de todos os processos, especificamente os educacionais, exigindo uma produção de conhecimento cada vez “maior” e “mais prematura”, impedindo o necessário respeito ao tempo de construção de cada sujeito, em especial também nos processos de desenvolvimento profissional docente. Neste sentido, o desafio da busca de processos inovadores passa a ser uma possibilidade de esperança em nossa sociedade. Assim, “mencionar inovação, num contexto tão adverso, é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a possibilidade de transformar os silêncios em possibilidades” (CUNHA, 2006, p.19).

#### 4. REDE DE APOIO E PROTEÇÃO SOCIAL

A leitura da realidade se materializa nesta monografia partindo da metodologia que o Grupo de Pesquisa Parceria Universidade Escola utilizou para documentar a prática profissional dos docentes após a conclusão do curso.

Evidenciamos neste capítulo, os relatos do questionário acerca da experiência pós-GPEDI, buscamos analisar o conhecimento dos professores sobre a concepção das informações/ações para extra espaço da sala de aula/escola. Foi perguntado quais as redes de apoio e proteção social o professor entrevistado tinha conhecimento, quais acessam a escola e que influência/adere ao trabalho pedagógico. Partindo deste pressuposto, o recorte da pesquisa caracteriza-se na problematização das redes de apoio e proteção social, através dos saberes dos profissionais entrevistados, e os desafios da percepção de quais instituições se articulam para o exercício pleno de uma rede de proteção em funcionamento para os direitos da criança e do adolescente.

Os depoimentos dos docentes participantes da citada coleta de dados quando questionados sobre os saberes das suas experiências vão na direção de uma profunda preocupação com as demandas sociais dos estudantes e a fragilidade da intersetorialidade para a efetivação da rede que integra o sistema de proteção tanto mais básica como de média e alta complexidade. Assim sendo, trazemos os fragmentos que traduzem tais situações.

Ao longo de seis anos da experiência de formação docente vivida intensamente com as edições do curso GPEDI e suas diferentes turmas de diferentes municípios que o compuseram, em maioria, os profissionais alegavam nunca terem recebido qualquer formação sobre a composição, modos de atuação e seus direitos e deveres como parte da rede dos sistemas de proteção e serviços de seus municípios; serviços que são previstos nas Políticas Nacionais que possuem um Sistema Único de implementação, ou seja, o Sistema Único de Assistência Social – SUAS que data de 2003 e o Sistema Único de Saúde – SUS – apregoado desde 1988 com a promulgação da nova Constituição Federal.

Semelhança ocorre em diferentes municípios para além do Paraná, visto que as licenciaturas e formação continuadas disponíveis raramente problematizam a **educação como espaço de gestão de direitos sociais**, ao contrário, há um lamento ante a evidente expansão das obrigações da escola; sobretudo isto ocorre

pelo desconhecimento do que significado das políticas sociais públicas complementares e os modos de operar a docência e a gestão do cotidiano escolar na exigida intersectorialidade que as compõe. Identificadas as fragilidades históricas da Educação participar ativamente da gestão e materialização de direitos sociais, a Universidade é chamada a rever sua própria função nesta direção, ressignificando desde a formação em suas licenciaturas até sua função social. Assim, projetos como o GPEDI, exemplificam esta mediação que:

[...] é possível que cada município, com assessoria das universidades próximas, possa fazer o estado da arte dos diferentes e incompletos diagnósticos sociais, soltos e distantes do diálogo comunitário, o que traria mais identidade a dados como IBGE, CADÚnico, SIAB, entre outros, que acabam tendo dados gerais e, muitas vezes são maquiados em função das condicionalidades dos benefícios vinculados à educação. (MONTEIRO E VERGARA, 2016, p. 258).

Esta necessidade/possibilidade de que a escola seja um espaço de acolhimento, promoção e gestão de direitos sociais remete à compreender que o trabalho docente e dos demais sujeitos escolares implica na intersectorialidade pois a educação é uma política incompleta e que parte de sua efetivação como direito se sustenta por outras ações de Estado como assistência, saúde, habitação, dentre os demais direitos sociais, constitucionalmente previstos desde 1988.

Porém, elementarmente, a tríade Educação-Assistência-Saúde é a fundação para que as questões elementares para o acesso, permanência e autonomia cidadã ao longo da formação discente seja concretizada no decurso de vida escolar, quem dera muito além dela chegando emancipação plena do sujeito para o cuidado de si, daqueles sob sua responsabilidade e do meio social em que vive. Destes ideais tratam todas as políticas sociais.

Assim considerando, a rede de proteção social é ferramenta elementar para que as demandas sociais, (re)conhecidas através da longa experiência dos professores produzam com os estudantes, sua comunidade e a rede de serviços respostas ao sem número de situações que penalizam os sujeitos em formação escolar. Porém, os depoimentos dos participantes desta pesquisa indicam precariedade sobre as possibilidades de trabalho efetivo junto à rede de proteção afirmando que não raro, sentem-se sozinhos e mal compreendidos em suas funções, inclusive quanto suas responsabilidades com a proteção aos direitos e

urgências perceptíveis na realidade sociais de seus estudantes. Os relatos a seguir dão uma ideia destas questões:

“Conheço muitas (redes de apoio). Em minha escola existe um desinteresse por essas redes de apoio.”;

“Rede de Proteção, Conselho Tutelar, Ministério Público. Muda, meu conhecimento muda, é ótimo que tenha, aumenta seus horizontes”;

“Nós temos (no município) o Conselho Tutelar, a Promotoria, só que nós não temos (na escola) o apoio de ninguém, somos abandonados, o problema é da escola, a escola tem que resolver, e quando eles vêm para nos ajudar, eles atrapalham [...] muito, muito, muito, muito, muito frustrante porque todo mundo diz que a culpa é da escola, é a escola que tem que fazer, nós não podemos fazer nada, a escola tem que ver o que faz [...]”.

Há outros aspectos não animadores quanto à dinâmica pela qual opera a Rede de Proteção, inclusive com uma compreensão distorcida acerca da função de alguns dos entes da própria rede, como no caso do Conselho Tutelar; infelizmente este Conselho tem assumido, em alguns momentos, um papel distanciado daquele previsto pelo art. 131, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, ou seja, é um “órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente”. Ora, sendo um órgão público municipal, não judiciário, que busca atender e aplicar medidas de proteção a crianças e adolescentes que se encontram com seus direitos ameaçados ou violados. A cartilha “Município Que Respeita a Criança”: manual de orientação aos gestores municipais, reeditada e atualizada em 2011 pelo Ministério Público do Estado do Paraná - Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente- MPPR/CAOP - reafirma que “o Conselho Tutelar é uma autoridade pública que substitui o papel da autoridade judiciária”, dessa forma:

É encarregado de atender e aplicar medidas de proteção a crianças e adolescentes que se encontram com seus direitos ameaçados ou violados, na forma do disposto nos artigos 98 e 105, do ECA, zelando para que família,

sociedade e o Poder Público cumpram seus deveres para com a população infanto-juvenil local. Trata-se, enfim, de um órgão público municipal especializado na defesa dos direitos infanto-juvenis, cuja existência e adequado funcionamento são essenciais ao mencionado “Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente”. (2011, p.10).

Logo, sendo um órgão de proteção à criança e ao adolescente, de apoio e parte da própria Rede de Proteção Municipal, há um destaque justamente à uma função coercitiva do mesmo. Além desta interpretação a respeito do Conselho Tutelar, o depoimento abaixo de um professor entrevistado, parece traduzir uma desesperança quanto as possibilidades do funcionamento da Rede de Proteção e daquilo que deveria empreender.

“É de fato uma realidade da escola mesmo, rede de apoio [...] são aquelas que te apoiam, são pouquíssimas. Conselho tutelar, Patrulha escolar. Que é aquilo que assusta o aluno, se você pensar em rede de apoio que venha trazer algum auxílio, não conheço, até o presente momento, até onde eu consegui trabalhar com educação, o grande apoio do aluno é o professor e não só o professor, mas também a comunidade escolar. O tio do portão, a merendeira, essa é a rede de apoio que o aluno realmente necessita.”.

Este depoimento coloca a Escola como fonte de solução de demandas que estão para além dela, se entende como a única alternativa com que os estudantes podem contar e isto é grave pois anuncia o quanto ainda estamos distantes dos princípios e deveres da política de proteção como um todo, contrariando o que está posto desde 1988, no:

art. 205 da Constituição Federal, ao tratar da educação, nos transmite a ideia de trabalho em “rede”, pois faz expressa referência à necessidade de uma atuação conjunta da família, da sociedade e do Estado (na acepção mais ampla do termo, compreendendo os mais diversos órgãos públicos e setores da administração), no sentido da construção da cidadania, fundamentalmente, de nossas crianças e adolescentes. A articulação da escola com outros integrantes do “Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente” é, assim, da própria essência da sistemática idealizada pelo constituinte, e posteriormente pelo legislador ordinário<sup>23</sup>, para plena efetivação do direito à educação, na certeza de que os desafios a



enfrentar, para consecução de um bom resultado, sem dúvida alguma são enormes. (DIGIÁCOMO<sup>1</sup>, 2013, p.6)

Em outro depoimento de um professor há alguns elementos que reconhecem serviços sociais mais próximos ao cotidiano da Escola e daquilo que deveria estar claro desde a implementação da Constituição Cidadã que a Escola, a Educação são parte do próprio Sistema de Proteção, porém não se veem como tal.

“Uma das ações é o CRAS e o CREAS. O CRAS trabalha com as crianças e projetos dentro do município, hoje ele tira as crianças das ruas e coloca dentro do projeto. O CREAS trabalha com a pedagoga e a psicologia com famílias em dificuldades com essas crianças e um projeto novo, projetos de conhecimentos pra gente e hoje faço parte disso, hoje estamos integrados no que pode ou não pode.”.

Há vasta orientação do Ministério Público do Estado do Paraná – MPPR- sobre os detalhamentos necessários para a implementação do Sistema de Proteção da Infância e Juventude nos municípios<sup>2</sup>, estes são imprescindíveis de serem estudados na formação continuada dos sujeitos escolares, em especial o documento que trata do Sistema de Garantias de Direitos da Criança e do Adolescente e o desafio do trabalho em “Rede”.

é fundamental que professores e educadores em geral tenham consciência de que, de uma forma ou de outra, são integrantes do mencionado “Sistema de Garantias”/ “rede de proteção” dos direitos da criança e do adolescente e, como os demais, detêm uma parcela da responsabilidade pela plena efetivação dos direitos infanto-juvenis preconizada pelo já mencionado art. 1º, da Lei nº 8.069/90. [...] muitas situações problemáticas envolvendo crianças e adolescentes dependem, para sua solução, de uma abordagem eminentemente pedagógica, não sendo novidade alguma afirmar que a escola e a educação de um modo geral, possuem um papel primordial na prevenção da violência e de outras mazelas enfrentadas pela sociedade brasileira como um todo. (DIGIÁCOMO, 2013, p.3)

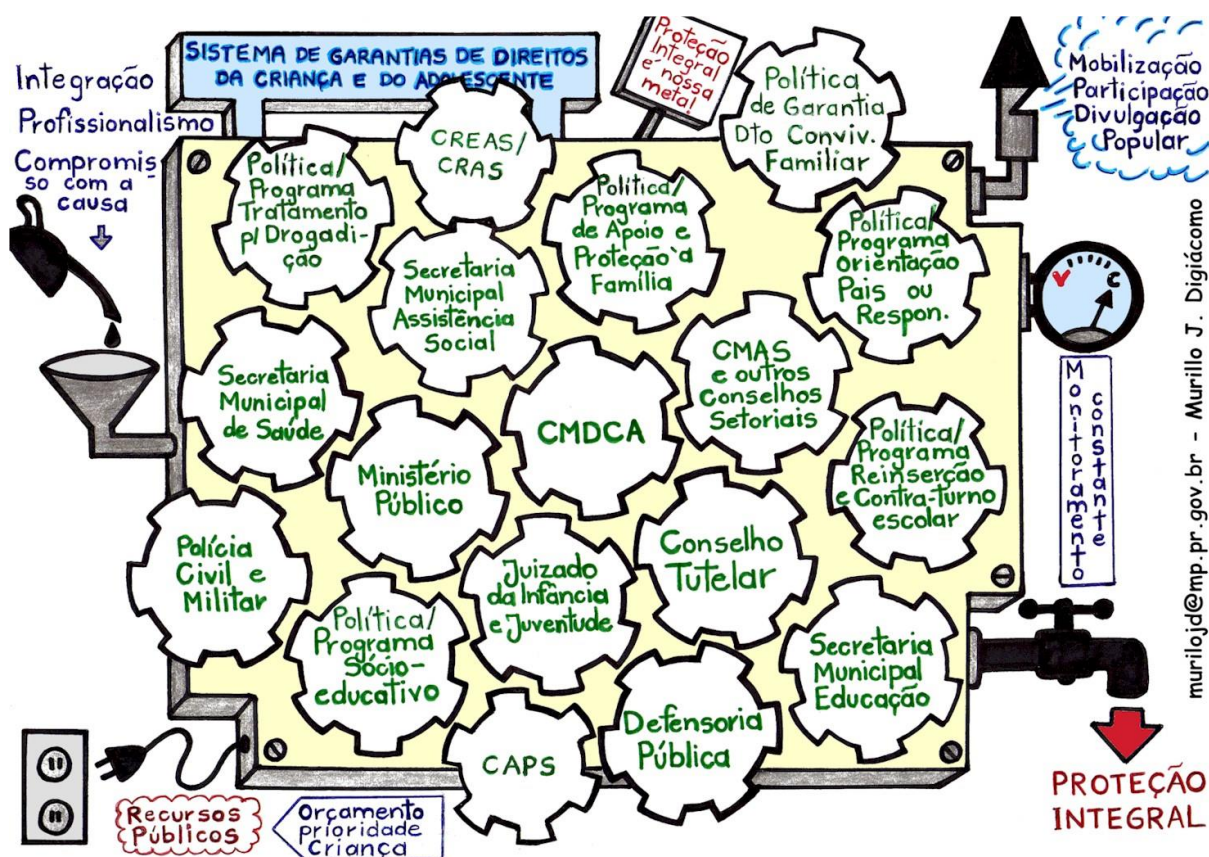
---

<sup>1</sup> Murillo José DIGIÁCOMO é Promotor de Justiça do Ministério Público do Estado do Paraná, integrante do Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente – CAOP/MPPR e membro da Associação Brasileira dos Magistrados e Promotores de Justiça da Infância e da Juventude – ABMP.

<sup>2</sup> Detalhes para acessar tais materiais constam nas referências bibliográficas e webgráficas deste artigo ou junto ao Ministério Público do Estado do Paraná Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente - CAOP. Av. Marechal Floriano Peixoto, nº 1.251 - bairro Rebouças - Curitiba - Paraná - CEP 80230-110 - Fones: (41) 3250-4700 / 4701 / 4710; Fax: (41) 3250-4723 E-mail: [caopca@mp.pr.gov.br](mailto:caopca@mp.pr.gov.br) e site [www.crianca.caop.mp.pr.gov.br](http://www.crianca.caop.mp.pr.gov.br)

Nessa perspectiva, o Ministério Público do Estado do Paraná é o órgão atuante, fiscalizador e fomentador para a perpetuação de um sistema de garantias de direitos. Separamos uma representação gráfica proposta pelo MPPR, que tem por objetivo retratar o chamado "Sistema de Garantias dos Direitos da Criança e do Adolescente"<sup>3</sup>, que congrega os mais diversos dos órgãos, entidades, programas e serviços destinados ao atendimento de crianças, adolescentes e suas respectivas famílias.

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DO "SISTEMA DE GARANTIAS":



FONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ.

Estes órgãos, entidades, programas e serviços são retratados na imagem sob a forma de engrenagens de um sistema, de modo a deixar clara a necessidade de que todos atuem de forma articulada entre si, tal qual previsto pelo art. 86, da Lei nº

<sup>3</sup> Para entender detalhadamente a representação do "Sistema de Garantias": <http://www.crianca.mppr.mp.br/pagina-235.html>. Acessado em: 12/11/2018.

8.069/90, na certeza de que é apenas através da ação conjunta e integrada de todos que o objetivo do "Sistema de Garantias", ou seja, o produto final das engrenagens, representado pela torneira no canto inferior direito, é onde pode-se alcançar: a "proteção integral" para os direitos da criança e do adolescente, prometida já pelo art. 1º, da Lei nº 8.069/90. É importante destacar que as engrenagens são todas do mesmo tamanho, de modo a deixar claro que todas são igualmente importantes para a constituição do "Sistema de Garantias", é explicitado que foram organizadas de forma aleatória, levando em importância de que não há hierarquia entre as entidades e instituições que fazem parte da organização para alcançar a proteção integral. A exceção a tal disposição aleatória está no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - CMDCA, colocado no centro das engrenagens, dada sua função elementar de deliberar sobre a política de atendimento à criança e ao adolescente no município e de promover a articulação de todos os demais órgãos e entidades que integram o "Sistema de Garantias".

O conjunto das engrenagens, formam uma espécie de máquina de articulação entre os órgãos atuantes, também conta com um "manômetro", que representa a ideia da necessidade de um monitoramento constante sobre como o "Sistema de Garantias" tem de operar para seu adequado funcionamento, desse modo, a assegurar que os programas e serviços existentes cumpram de forma satisfatória seus objetivos e estejam disponíveis para o atendimento de todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua idade ou do problema que venham apresentar. A representação do "Sistema de Garantias" possui também um "alarme", que tem por objetivo soar toda vez que um determinado órgão, entidade ou programa não está integrado para seu adequado funcionamento, ou quando se faz necessária a criação de determinada estrutura ainda não existente no município ou região. A partir da análise crítica das demandas sociais e dos programas e serviços já existentes, vale citar a necessidade da implementação de programas e políticas destinadas ao atendimento de adolescentes em conflito com a lei, crianças e adolescentes usuários de substâncias químicas, as vítimas de violência (que inclui as variadas categorias de violência, entre elas tortura, violência psicológica, discriminação, violência sexual, violência física, negligência e abandono, trabalho infantil e tráfico de crianças e adolescentes).

Por fim, observamos que o “Sistema de Garantias”, representado por uma “máquina” e suas engrenagens, necessita de uma “fonte de energia”, retratada na imagem-gráfico pela “tomada de força”. Esta “fonte de energia” é caracterizada pelos recursos públicos provenientes do orçamento destinado aos diversos órgãos públicos encarregados na execução das políticas públicas municipais, não sendo apenas específico da área da assistência social, ou nesse caso, do Fundo da Infância e da Juventude, estes servem apenas como ações complementares ao que deve ser previsto diretamente no orçamento dos demais órgãos públicos. Em razão do princípio constitucional da prioridade absoluta à criança e ao adolescente (cf. art. 227, caput, da Constituição Federal) que, por força do disposto no art. 4º, par. único, do ECA, importa na "precedência de atendimento nos serviços públicos e de relevância pública", na "preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas" e na "destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e juventude", os recursos orçamentários devem dar prioridades as ações, programas e serviços destinados ao atendimento da população infanto-juvenil municipal.

O maior desafio posto, dado a realidade de como se materializa a execução das políticas públicas e sociais e seu alcance na sociedade, é, sem dúvida, o protagonismo dos sujeitos atuantes e da inserção da comunidade dentro dos espaços deliberativos e de controle social, vale ressaltar, que é desafio de todos, trabalhar com o máximo de empenho, profissionalismo e compromisso com a causa da infância e juventude, na imagem-gráfica retratada como o óleo que lubrifica a máquina com suas engrenagens internas. O objetivo principal desta problematização, é descrever como um “Sistema de Garantias” deve operar para que sua atuação em rede seja funcional para a sociedade civil, sendo capaz de levar a todas as crianças e adolescentes de um determinado município aquilo que aqui se caracteriza como “proteção integral, que a lei e a própria constituição federal, tanto preconiza.

Na experiência do pós-GPEDI, foi possível nos envolvemos com educadores comprometidos com a superação da escola ensimesmada, vitimizada pela estrutura social, que compreender neste mesmo espectro seus estudantes, ao contrário, nesta relação Universidade/Escola nos desafiamos a pesquisar as fragilidades que nos perpassam o fazer profissional de experientes colegas nesta interessada ação política mais qualificada no conjunto da sociedade. Esta pesquisa aponta direções

claras da imensa necessidade de que passos urgentes sejam dados para que se efetive o preceito do Estatuto da Criança e do Adolescente, que aponta nossos estudantes como prioridade absoluta. É certo que não o são ou serão sem um Sistema de Proteção. Os saberes da experiência assim já nos ensinaram.

#### **4.1. O OLHAR DO SERVIÇO SOCIAL SOBRE A REDE DE PROTEÇÃO**

Em conjunto da problemática exposta ao longo da pesquisa, faz-se necessário percorrermos sobre a percepção do Serviço Social na educação, e de como este se articula perante os desafios encontrados na materialização ao adequado funcionamento da rede de proteção para os direitos da criança e do adolescente.

O Parecer Jurídico 23/00 de 22 de outubro de 2000, do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS traz para a categoria, alguns parâmetros de atuação na área da educação e reforça a necessidade de um profissional assistente social nas escolas do Brasil. Segundo a brochura Serviço Social na Educação, 2001 p. 13, estes parâmetros são compostos por: “a pesquisa de natureza sócio-econômica e familiar para caracterização da população escolar; a elaboração e execução de programas de orientação sócio-familiar, visando prevenir a evasão escolar e melhorar o desempenho e rendimento do aluno e sua formação para o exercício da cidadania; participação, em equipe multidisciplinar, da elaboração de programas que visem prevenir a violência, o uso de drogas e o alcoolismo, bem como que visem prestar esclarecimentos e informações sobre doenças infecto-contagiosas e demais questões de saúde pública; articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais, com vistas ao encaminhamento de pais e alunos para atendimento de suas necessidades; realização de visitas sociais com o objetivo de ampliar o conhecimento acerca da realidade sócio-familiar do aluno, de forma a possibilitar assisti-lo e encaminhá-lo adequadamente; elaboração e desenvolvimento de programas específicos nas escolas onde existam classes especiais; empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social, previstas pelos artigos 4º. E 5º da Lei 8662/93, não especificadas acima.”

As perspectivas de atuação do profissional na educação são nucleadas por três grandes dimensões: A escola e o espaço social a que pertence, a escola como espaço de inclusão social e a escola como instância de gestão democrática.

A assunção da escola no papel significativo no que diz respeito as classes trabalhadoras, é desafiada cada vez mais em articular os conhecimentos além dos tratados no contexto escolar, atribuindo nessa perspectiva, a realidade social com finalidade de emancipar o sujeito para compreender e intervir nos determinantes de sua vida. Este processo exige o desenvolvimento da ação conjunta com os outros órgãos que compõe o “Sistema de Garantias”, ou seja, as instituições, entidades e órgãos governamentais e não governamentais. A contribuição do Serviço Social nas escolas para além das secretarias de educação, é potencializador para uma leitura e diagnóstico do contexto social, da escola e da comunidade, sendo possível realçar os desafios, dificuldades e necessidades no espaço interno da escola, não cabendo apenas ao pedagogo tais responsabilidades.

O grande desafio da educação pública nos anos 2000 e ainda na atualidade, é o papel da escola inclusiva e como esta se articula perante as dificuldades em promover a inclusão social para garantir a universalidade e qualidade do seu atendimento. Perante este desafio, a escola enquanto equipamento social, necessita estar atenta para as diferentes manifestações para não promover a exclusão em seu espaço, que percorre questões como violência, discriminação (de etnia, gênero, orientação sexual, classe social, etc.), reprovações, bullying e evasão escolar. A escola inclusiva, deve-se propor o desenvolvimento de diferentes projetos vinculados as necessidades específicas de cada localidade, como projetos que discutem a discriminação de etnias, os diversos tipos de violências, exploração sexual, a inclusão na sala de aula para portadores de necessidades especiais, entre outros em articulação com a rede de proteção e assistência do determinado município. Em tese, o profissional de Serviço Social dispõe do arcabouço teórico-metodológico e técnico-operativo para trabalhar diretamente com as organizações existentes, como os Programas Sociais de Apoio à Famílias, Programas de Educação Complementar e Conselhos Tutelares, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O desafio maior, encontrado na organicidade dos processos de formação continuada dos profissionais da educação – em análise o GPEDI E O GPEUE – são dos próprios membros da comunidade escolar em assumir a postura de que a

escola é uma instituição democrática, portanto também, uma instância de sua própria gestão. Cabe a estes profissionais promover e proporcionar diferentes formas de participação da comunidade ao longo de todo o processo, organizativo e funcional da escola.

Os avanços dentro desta temática ao longo dos anos, tem se encaminhado para a criação de mecanismos que aprimorem os processos de gestão da própria escola, e do interesse de todos que participam dos processos de educação e do cotidiano escolar. Neste mesmo pensamento, o fortalecimento de instâncias representativas se faz de grande importância para os diversos segmentos da comunidade escolar, como os conselhos escolares, associação de pais e professores, grêmios escolares, representantes de turmas, entre outros. Tais instâncias representativas, são protagonistas na interlocução escola/comunidade, exigindo diferentes formas de participação da comunidade escolar nos contextos de organização e deliberação do âmbito dos sistemas de ensino, previstos e vinculados às diretrizes educacionais. Assim destacamos Monteiro e Vergara (2016, p. 260):

A relação escola-comunidade é imprescindível de ser ressignificada e trabalhada nas escolas; fóruns sistemáticos de debate sobre formas de resolução coletiva, em que a rede de proteção, que deve prover soluções, seja camada a conversar com as comunidades e que deva servir. É possível sistematizar uma metodologia a ser construída com os municípios que já vivenciaram isso e prestar uma assessoria in loco acompanhada do Judiciário estadual e local – para assegurar a ordenação, legitimação, diálogos, publicações de suas ações através de Conferências Públicas, sistemáticas, que sejam nutridas por debates que as escolas tenham promovido na intimidade de suas relações escola-famílias.

Partindo deste ponto referencial, de reflexões e problematizações apresentadas até aqui, podemos compreender que a inserção do assistente social na política social de educação, também integrante da rede de proteção, se constitui-se na parceria entre os diferentes sujeitos, atores, órgãos, instituições, entidades, comunidade escolar e sociedade civil, na união pela busca das soluções dos desafios e dificuldades encontrados na rede pública de educação. A permanência do aluno, o bem-estar de toda comunidade escolar, a estrutura física da escola e também as novas tecnologias, são itens que devem ser postos em pauta para alcançar o desenvolvimento educacional tão sonhado e trabalhado através da luta e compromisso de todos os agentes escolares. Cabe pontuar, que outros desafios podem vir a ser detectados nas distintas realidades das escolas ao longo dos

processos educacionais, e que desse modo, faz-se imprescindível a perpetuação da discussão sobre a necessidade da participação do Serviço Social nas escolas para o melhor enfrentamento destes desafios.

A educação como um direito social, se faz digna a discussão ao Serviço Social para a perpetuação da garantia deste mesmo direito. Assim, manter os interesses sobre a causa, no enfrentamento as múltiplas dificuldades da realidade social dos sujeitos contemplados por este direito, é a missão contínua para que a educação continue concretizada como um direito constitucional.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível perceber que há um movimento por parte dos professores entrevistados que apontam que sua experiência de formação lhes trouxe questionamentos e reflexões. Modificar lógicas educacionais as quais historicamente permanecem com a mesma estrutura fixa e hierárquica é um processo e cada sujeito necessita tempos e situações diferentes para conhecerem outras lógicas de pensamentos, se aproximarem delas, repensar situações, reconstruir seus pensamentos/reflexões, se reconhecer como parte do processo e compreenderem que, sendo parte do todo, também são responsáveis por mudanças.

Reconstruir processos de formação, implica em fazer com que a Universidade repense seus processos formativos, investigativos e de extensão, pois mais do que aproximar-se com a comunidade e escolas da Educação Básica em uma perspectiva tradicional de servir-se desta Educação Básica como um polo de pura aplicação de sua pretensa técnica, que normalmente se coloca acima da realidade desses lugares. Implica, pois, reconhecer os muitos movimentos desses lugares, de seus conhecimentos e de sua cultura. O curso de especialização do GPEDI, analisado neste estudo, mostra que uma formação desse tipo, que foge da dita concepção tradicional, ou seja, da forma quase asséptica que a Universidade tem se colocado, mexeu com os pensamentos/certezas que as pessoas tinham. Isto se refere tanto aos educadores da Universidade, quanto aos educadores da Educação Básica, participantes deste projeto de pesquisa. Todos, em algum momento, relataram alguma reflexão que passaram a ter e/ou mudanças práticas que perceberam e/ou fizeram no dia a dia, ou ainda as projetam para futuras situações.

Também é nítido o reconhecimento da necessária aproximação da universidade com as escolas e a extrema importância da indissociabilidade entre extensão-pesquisa-ensino. As demandas de pesquisa e ensino precisam ser desdobramento da extensão como ponto de partida/chegada do ensino e pesquisa, não em uma relação linear, mas em uma perspectiva dialética. Nessa direção, a extensão assume, em uma perspectiva Freireana, a condição de um movimento de comunicação para ser vivenciada com os sujeitos a quem a universidade se destina, ou seja, a sociedade.

Com base nestas reflexões, consideramos que o objetivo geral deste trabalho de conclusão de curso, analisou a parceria universidade e escola buscando compreender o valor da experiência como potência no desenvolvimento profissional docente. Para tanto as aprendizagens que decorrem das experiências docentes, no caso deste estudo, aquelas que tratam da fragilidade na relação Escola/Rede de Proteção Social, considerando os direitos dos estudantes e suas demandas, esboçaremos algumas considerações.

Relembrando o significativo valor dos saberes da experiência destacados neste artigo, coube-nos trazer como elementos estruturantes do mesmo as aprendizagens vividas coletivamente ao longo dos anos de formação com o GPEDI, com os vínculos de extensão e de pesquisa, em especial com docentes e gestores de escolas públicas e suas comunidades. Os dados coletados, debatidos, avaliados, ressignificados, os planejamentos para adensar ou superar processos de gestão da diversidade para a inclusão remeteram a momentos ricos também para algumas proposições.

Algumas dessas se somam à práxis de outros atuantes da UFPR no Setor Litoral, assim, nossas conclusões endossam o pensamento de Monteiro e Vergara (2016) que ao encerrar a turma GPEDI, destacavam o valor de [...] uma metodologia de complementação Universidade/Escolas – Comunidades e o potencial coletivo dessas instâncias de gestão da vida, entendendo que as docências implicadas nas comunidades, suas “redes sociais” e suas biopolíticas são potências animadoras desse tempo.

Sendo a relação escola-rede de proteção ainda bastante frágil, urge potencializar a formação continuada para a gestão de direitos sociais a partir da compreensão da função biopolítica da Educação, identificando as Escolas como potências no território em que habitam e também no conjunto do Município e sua Região. Para tanto, aproximações entre estas, suas comunidades, o poder público e sociedade civil organizada são essenciais para a cooperação e socialização de saberes e recursos, otimizando em rede as suas funções sociais.

Entendemos ainda que é urgente e processual a promoção do estado da arte<sup>i</sup> que apure demandas sociais-serviços de proteção e inclusão, em especial às crianças e adolescentes e suas famílias, com uma gestão articulada que evite vazios e/ou sobreamentos e ou ineficácia do Sistema de Garantia de Direitos. Tais diagnósticos permitiriam planificar e legitimar metodologias e protocolos de gestão

do fluxo entre as diferentes biopolíticas públicas e demais componentes da rede de proteção.

Nesta direção, concluímos que formações articuladas desde si mesmas, como é o caso do GPEDI que entrelaça a universidade pública com as escolas públicas, seus territórios, equipamentos sociais e seus agentes, são centelhas fortes que não só reafirmam a sociedade de direitos como também são uma forma de resistência a tudo o que infringe as conquistas históricas de nosso povo.

Para uma Rede de Proteção Social elementar há que se considerar, pelo menos, o tripé mais básico dentre os direitos sociais: Educação-Assistência e Saúde, seus gestores e serviços oferecidos. Além destes, entender como o Judiciário e a Sociedade Civil se organizam, quais os acordos e/ou protocolos quanto aos fluxos e resultados de sua intervenção no âmbito do Município e Região.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guenther Carlos. Feitos de experiência e prática docente: diálogos pertinentes. In.: **EFDeportes.com. Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, Noviembre de 2010. <http://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm>). Acessado em 04/12/2017.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Porto, 1994.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara-SP: JM Editora, 2004, PP. 161-217.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/ 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA**
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394/1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**.
- CFESS. **Serviço Social na Educação**. Brasília, DF. 2001.
- CORREIA, Jonilson Costa e MORAES, Lélia Cristina Silveira de. Os Saberes da Experiência e a sua Influência na Formação dos Professores do Curso de Hotelaria da UFMA. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 13 - n. 2 - p. 130-139 / mai-ago 2013  
<<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>>
- CUNHA, Maria Isabel da. (Org.) **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempo neoliberais**. São Paulo, SP: Junqueira & Marin, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária**. In: GARRIDO, Selma Pimenta (org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas**. São Paulo: JM Editora, 1998.
- DEMO, Pedro (Org.). Formação Permanente de Formadores: Educar pela Pesquisa. In: **Professores e Profissão**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Nupes, 1996.
- DIGIÁCOMO, Murilo José. **O sistema de garantias da criança e do adolescente e o desafio do trabalho em “Rede”**. MPPR/CAOPCAE. Área da criança e adolescente. Curitiba, 2013.  
In.:<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=390>  
Acessado em 01/04/2017.

\_\_\_\_\_. **Cautelas importantes para o adequando funcionamento da “Rede” de Proteção.** MPPR/CAOPCAE. Área da criança e adolescente (s/d).  
In.: <http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1267>  
Acessado em 04/04/2017.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. **Mudar a universidade é possível? Desafios e as tensões de um projeto pedagógico emancipatório.** Curitiba: Editora CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. **Uma proposta emancipatória de formação continuada.** In: \_\_\_\_\_; MARAFON, D.; VERGARA, E. M.; HOELLER, S. C. Gestão e processos em educação, diversidade e inclusão. Curitiba: UFPR Litoral, 2016. p. 13-30.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Universidade/escola: diálogos e reflexões em parceria.** In: Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis. São Paulo: Liber, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia. Cotidiano do professor.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. Trad. Isabel Narciso. **Formação de professores – Para uma mudança educativa.** Portugal: PORTO EDITORA, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1982.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 19, Campinas, SP. 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2004.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma - reformar o pensamento.** 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002.

MONTEIRO, R. R.; VERGARA, E. M. **Observatório de geotecnologias sociais: nova cartografia e metodologia de desenvolvimento e inclusão social por áreas de influência escolar**. In: FAGUNDES, M. C. V.; MARAFON, D.; VERGARA, E. M.; HOELLER, S. C. Gestão e processos em educação, diversidade e inclusão. Curitiba: UFPR Litoral, 2016. p. 253-267.

NÓVOA, António (org.). Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: **Vidas de Professores**. Portugal: Porto, 1995.

MPPR/CAOP. Ministério Público do Estado do Paraná - Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça da Criança e do Adolescente. **Município que respeita a criança: manual de orientação aos gestores municipais** (2011). In.:  
[http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/cartilha\\_prefeitos\\_eleitos\\_v2.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/caopca/cartilha_prefeitos_eleitos_v2.pdf). Acesso em 29/03/2017.

SANTOS, B.S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

---